

Repensar el concepto de lenguaje a la luz de la diversidad y la formación docente

Sandra Soler Castillo

Universidad Distrital Francisco José de Caldas
ssoler73@hotmail.com

Dora Inés Calderón

Universidad Distrital Francisco José de Caldas
doracald@yahoo.es

Introducción

En la actualidad asistimos a un nuevo giro lingüístico más concordante con los avances de las ciencias, ya no únicamente del lenguaje, sino de otros campos de conocimientos, sus interrelaciones y diálogos. Conceptos como comunicación, nuevas tecnologías de la comunicación y la información, hipertextos, mediaciones, multimodalidad, etc., pretenden ir más allá de la idea de lengua como sistema o de la prominencia de la verbalidad como expresión humana. Unido a esto, conceptos como diversidad, inclusión, interculturalidad, diferencia, entre otros, hacen cada vez más parte del léxico cotidiano de quienes estudian el campo del lenguaje y la educación, y en general, de las ciencias sociales. Nuevas formas de comunicación y nuevos reconocimientos de los sujetos que se comunican y crean lenguajes, suponen un replanteamiento de la idea de lenguaje imperante hasta ahora, y que ha venido siendo transmitida en las facultades de educación de Colombia.

Con base en estos planteamientos, en el 2011 se inició un proyecto en el marco de los proyectos ALFA III, financiados por la Unión Europea¹. En este

¹ El proyecto general se denominó *ALTERNATIVA: referentes curriculares con incorporación tecnológica para facultades de educación en las áreas de lenguaje, matemáticas y ciencias, para atender poblaciones en contextos de diversidad*. Proyecto ALFA 3, subvencionado por la Comunidad Europea y con la participación de un consorcio de ocho universidades de América Latina y el Caribe, tres universidades europeas y cuatro entidades cooperantes.

texto se presentan algunas ideas desarrolladas en el Proyecto denominado *Alter-Nativa* y específicamente en el área de lenguaje², en las que se establecen orientaciones en la formación de docentes de lenguaje y comunicación en y para la diversidad. Se parte de la necesidad de reconceptualizar la idea misma de lenguaje, y analizarla a la luz de los procesos de formación docente, en particular de la didáctica del lenguaje.

Repensar el concepto de lenguaje

En *Alter-nativa* se asume el lenguaje como un hecho complejo en el que intervienen diversos factores. Por una parte, el lenguaje es la facultad humana que permite representar la realidad; es, justamente, la facultad que nos hace humanos. Por otra parte, el lenguaje se manifiesta en sistemas semióticos, dado que la representación requiere expresarse mediante algún sistema: símbolos matemáticos, pictográficos, artísticos o signos lingüísticos, entre otros. También, el lenguaje se expresa como hecho sociocultural, pues para que estas representaciones se conviertan en signos propiamente dichos necesitan ser usados por los hablantes, puestos en escena, dotados de significado, adquirir vida; es en la interacción donde los humanos logran, más allá de la simple codificación-decodificación de mensajes, dar sentido a la experiencia comunicativa. A continuación nos detendremos en cada una de estos aspectos.

Comenzar por pensar el lenguaje como una facultad humana nos permite resaltar dos hechos que para *Alter-nativa* son fundamentales. Primero, que como miembros de la especie, estamos todos en igual posibilidad de producir significados y comunicarlos, es decir, los seres humanos venimos dotados con una competencia lingüística potencialmente desarrollable. Y segundo, que el lenguaje es el ámbito de lo «humano». Como señalan diversos autores, el lenguaje es lo que hace a los seres humanos el tipo de seres que son (Echeverría, 1996; Heidegger, 2000; Wittgenstein, 1968).

2 En el área de lenguaje se conformó un consorcio de seis universidades y tres entidades cooperantes que son, respectivamente: Universidad Nacional Mayor de San Marcos del Perú, Universidad Mayor de San Andrés de Bolivia, Universidad Centroamericana José Simeón Cañas de El Salvador, Universidad Pedagógica Nacional de México, Universidad de las Regiones Autónomas de Costa Caribe Nicaragüense, Universidad Distrital Francisco José de Caldas de Colombia, Instituto Nacional para Sordos INSOR, Instituto Nacional para Ciegos INCI, de Colombia y la Secretaría de Inclusión Social de El Salvador. Uno de los resultados, que es base para este artículo, es el Libro *Referentes curriculares con incorporación de tecnologías para la formación del profesorado de lenguaje y comunicación en y para la diversidad*. En prensa, UPN, México.

El fundamento del lenguaje como facultad está en reconocer que está presente y es potencialmente desarrollable en todo ser humano, cualquiera sea su condición intelectual, sensorial o socio-cultural. Es decir que, en términos de competencia lingüística y comunicativa, los individuos somos todos iguales, pero variamos en términos de la actuación. Esta distinción entre lo que el ser humano es capaz de hacer y el desarrollo de habilidades de actuación en diversos contextos, es fundamental en el campo pedagógico, pues en ocasiones los docentes tendemos a confundir las dificultades en el uso de la lengua con las dificultades en el aprendizaje, otorgando a niños y niñas como suyos aquellos factores obstaculizadores que pertenecen al contexto: capital cultural, condiciones familiares, metodologías de aprendizaje, para mencionar algunas. Esta distinción permite, además, un cambio de actitud hacia los grupos sociales, mal denominados minorías – caracterizados por diversos desarrollos epistémicos generados por ambientes socioculturales diferentes–, a veces considerados como deficitarios por la llamada población mayoritaria

Por otra parte, la capacidad simbólica del hombre lo constituye, en términos de Cassirer, más que en animal racional, en animal simbólico, productor ilimitado de signos que dan cuenta de sus relaciones experienciales con el mundo. Pero en estas relaciones:

el hombre no puede enfrentarse ya con la realidad de un modo inmediato; no puede verla, como si dijéramos, cara a cara. La realidad física parece retroceder en la misma proporción que avanza su actividad simbólica. En lugar de tratar con las cosas mismas, en cierto sentido, conversa constantemente consigo mismo. Se ha envuelto en formas lingüísticas, en imágenes artísticas, en símbolos míticos o en ritos religiosos, en tal forma que no puede ver o conocer nada sino a través de la interposición de este medio artificial (Cassirer, 1968).

Así, el lenguaje como sistemas de signos, no se comprende desprendido de la acción social sino que se sitúa como su centro gestor y motivador, como dispositivo expresivo del hombre como sujeto social.

Sin embargo, con el paso de la historia, la humanidad olvidó su carácter simbólico, su potencial de generar infinidad de signos y optó por privilegiar solo algunas de sus construcciones simbólicas en detrimento de otras, de acuerdo con autores como Kress, Leite y Van Leeuwen (2000, p. 373): «la idea de sentido común de que la lengua (escrita y oral) es el medio exclusivo de representación y comunicación está todavía profundamente arraigada en las sociedades occidentales alfabetizadas», a pesar de que, como re-

salta Eco, «existen otros artificios capaces de abarcar posiciones del espacio semántico que la lengua no siempre consigue tocar» (Eco, 1977, p. 269).

Durante siglos, occidente convirtió los sistemas de signos alfabéticos, las lenguas alfabéticas, en los únicos sistemas de signos capaces de generar y transmitir conocimiento, incluso en desmedro de otros sistemas lingüísticos que empleaban otros modos de representación, como los ideogramas o pictogramas, sea el caso de algunas lenguas orientales y amerindias. Y con el desarrollo de la escritura, el proceso de exclusión se acentuó aún más. Incluso se llegó a hablar de pueblos civilizados e incivilizados con base en el dominio de esta práctica. Otras formas de escritura no alfabética no fueron tenidas en cuenta o eran valoradas como incipientes o limitados. El etnocentrismo y el logocentrismo han controlado el concepto de escritura desde su aparición. Incluso, en la actualidad es considerable el número de historiadores que se han negado a concebir las representaciones de las culturas orientales o prehispánicas como escritura.

En este sentido, para *Alter-nativa*, es fundamental resaltar, por una parte, el carácter simbólico del hombre, pero por otra, la importancia de todos los sistemas simbólicos creados por este para representar y comunicar sus experiencias vitales. Optamos entonces por una perspectiva de estudio amplia del lenguaje, que dé cuenta de los diversos sistemas de significación, es decir, por una semiótica del lenguaje en la que «captar el mundo no es en absoluto independiente de captar el sentido de las cosas que lo constituyen» (Zunzunegui, 1989, p. 55). Estamos frente a un problema de representación –«captar», «evocar semejanzas» o «estar en el lugar de otro»– y de su correspondiente expresión a través de signos. A este hecho se le conoce como semiosis, es decir, el proceso de significar mediante signos. Esta perspectiva resta centralidad al signo lingüístico, como sistema y metasistema de interpretación; para ella es tan central la lengua en una charla, como lo es la imagen en un videojuego, o la configuración de una escena en una película.

Los diversos sistemas de signos responden a diferentes modos de organización para su producción y comprensión, teniendo en cuenta el sistema semiótico al cual se adscriben. Su percepción depende, de forma básica, del proceso que se realiza a través de los sentidos orgánicos, en asocio con procesos de orden cognitivo que facilitan experiencias significativas provenientes del entorno y/o de cada individuo. Se establece una estrecha conexión entre sentidos, códigos y tipos de lenguajes, como, por ejemplo, el lenguaje de la música, que emplea fundamentalmente en sentido del oído

y cuyo código se basa en las notas musicales. Los modos de significación han de estudiarse de acuerdo con sus potencialidades de significación y no a la luz de otros modos. Así, por ejemplo, al referirse al lenguaje gestual, señalan los especialistas:

las potencialidades del gesto se desarrollaron en sistemas representativos y comunicativos plenamente articulados que deben entenderse y describirse atendiendo a ese modo y no, como se ha hecho hasta muy recientemente, en términos prestados de una amalgama de los distintos modos del lenguaje oral y escrito (Kress, et al, 2000, p. 379).

Además de estudiar los diversos sistemas de signos como sistemas semióticos con potencialidades y limitaciones, estos han de ubicarse en los contextos sociales en los cuales se producen y en estrecha relación con las estructuras de poder y las tradiciones culturales. Es necesario contextualizar sus usos y funciones, lo que permitirá identificar variaciones en las atribuciones de significado y diversas maneras de vivenciarlos de acuerdo con los procesos de adquisición. Para evitar sobrevaloraciones e imposiciones de determinados sistemas sígnicos sobre otros, es importante no insistir en encontrar diferencias tajantes entre los diversos modos y sistemas de representación; es preferible centrarse en la búsqueda de la existencia de diversas prácticas culturales, que en ciertos contextos requieren determinados usos del lenguaje.

Por último, entender el lenguaje como hecho sociocultural supone introducirlo en el campo de las producciones humanas, de la actividad del hombre, siguiendo la línea tempranamente propuesta por autores como Von Humboldt, retomada posteriormente desde la perspectiva histórica social de Bajtin y más recientemente desarrollada por toda la corriente pragmática del lenguaje. El lenguaje en cuanto discurso o realidad concreta, no se limita a sistemas lingüísticos abstractos o formas individuales o monológicas de realización, sino, como diría Voloshinov, se refiere a acontecimientos sociales de interacción discursiva, llevados a cabo mediante la enunciación y plasmados en enunciados, que implican una actividad valorativa e histórica (1992, p. 132). En otras palabras, la actividad del lenguaje se desarrolla a través de actos discursivos anclados en otras prácticas sociales más amplias que ponen en evidencia las funciones sociales, políticas y culturales dentro de grupos, instituciones, sociedades o culturas.

La perspectiva social del lenguaje supone la *variación*, concepto si bien identificado tempranamente por lingüistas como Saussure o Chomsky, dejado de lado dada su supuesta imposibilidad de explicación científica o su

poca relevancia. El concepto de variación reconoce que las lenguas son variables y se manifiestan de manera variable. Como señala Moreno Fernández: «con esto se quiere decir que los hablantes recurren a elementos lingüísticos distintos para expresar cosas distintas, naturalmente, y que, a la vez, existe la posibilidad de usar elementos lingüísticos diferentes para decir unas mismas cosas» (Moreno Fernández, 1998, p. 17). Considerar estos dos tipos de variación supone reconocer que hay sociedades y pueblos con diversas lenguas, dialectos o variedades lingüísticas, determinadas por factores históricos, sociales, culturales, que tienen igual valor y complejidad, y cuyo uso o no es un derecho que pertenece a la determinación de los pueblos y que en ningún caso puede ser impositivo o desprestigiado. Según la sociolingüística, las variables lingüísticas están determinadas por variables sociales, es decir que existe un tipo de *variación sociolingüística* en el que las variables sociales como el sexo, la clase social, la edad, el nivel de instrucción, la profesión, la procedencia y la raza o la etnia, influyen en las variables fonológicas, morfológicas, sintácticas, semánticas o discursivas. Este tipo de relación entre lengua y sociedad supone concebir las relaciones sociales desde diverso nivel y enfocarlas desde donde interese mirárseles: dando prioridad a las relaciones entre individuos (corrientes interaccionistas), a las relaciones entre grupos, clases sociales o instituciones (sociolingüística), o en términos macroestructurales de la organización social y las estructuras de poder (perspectivas críticas, sociología del lenguaje).

En la relación lenguaje sociedad, se supone una doble determinación: por una parte, el lenguaje expresa y evidencia las características propias de la situación sociocultural, pero por otra, esta lo determina. De esta manera el lenguaje, siendo una *práctica sociocultural*, da cuenta de otras prácticas socioculturales. Participa en la producción y reproducción de las estructuras sociales. Según Van Dijk, estudiar el lenguaje desde una perspectiva social supone ir más allá del análisis de formas, significados o procesos mentales para ubicarlo en el campo de las complejas estructuras y jerarquías sociales de interacción y prácticas sociales, incluidas sus funciones en el contexto, la sociedad y la cultura (Van Dijk, 2000, p. 26).

La relación lenguaje cultura intenta dar cuenta de la triada pensamiento, lenguaje y cultura, en la que el concepto de *conocimiento* ocupa un lugar central y en la que se discute el papel del lenguaje en la adquisición de las visiones de mundo, entendidas como «la forma general de pensamiento sobre el mundo que subyace a toda conducta cultural, incluyendo la conducta lingüística» (Mathiot, 1979, citada en Palmer, 2000, p. 37).

Desde las perspectivas cognitivas, se trata de demostrar cómo las clasificaciones lingüísticas fijan los límites del pensamiento o lo «canalizan». Este tipo de análisis, además de cambiar el objeto de estudio –la lengua como abstracción–, enfoca la mirada hacia los individuos y sus prácticas discursivas, lo que ha permitido obtener infinidad de datos sobre múltiples tipos de conocimiento local a través de diversas prácticas discursivas como el relato de mitos, leyendas, tradiciones orales, y a través de prácticas discursivas como la entrevista o el diálogo. El interés se orienta hacia la manera en que las diversas culturas organizan y categorizan los dominios del conocimiento –las plantas, los animales, el parentesco, las enfermedades, los colores, etc.–; es decir, explicar la manera como las visiones de mundo proporcionan modelos básicos sobre los que se organizan las diversas lenguas (Palmer, 2000, p. 30).

Dentro de la relación lenguaje cultura también hay perspectivas culturalistas que parten del principio de que los hablantes utilizan recursos lingüísticos de acuerdo con fines sociales en situaciones culturales particulares y bien definidas. Como lo hace, por ejemplo, la etnografía del habla y los estudios del discurso en *situación*, con amplio interés por las intenciones, el contexto sociocultural y las concepciones o significados surgidas o construidas a partir de eventos comunicativos concretos. Se parte del supuesto, como lo señalara Hymes, de que los acontecimientos de habla tienen su sustento en categorías definidas culturalmente, no en universales fijos (Palmer, 2000, p. 48).

Para los enfoques socioculturales, la noción de *significado* es fundamental. Si bien se reconoce que para que pueda darse la comunicación es necesaria la convencionalidad, se resalta que la construcción del significado es dependiente de los acontecimientos de habla, que no están fijados en la lengua. Se distinguen entonces entre significados relativos, dados por los contextos o escenarios, y significados situados en el discurso, que llevan consigo las diferentes identidades históricas y sociopolíticas de los interlocutores. La significación se convierte entonces en una negociación entre los hablantes, en la que las relaciones de poder adquieren especial relevancia.

Desde estos primeros planteamientos, y con los actuales desarrollos de la lingüística cognitiva y otras ciencias cognitivas, se ha podido avanzar un poco más en la explicación de la relación lenguaje y cultura, y en particular en el papel del lenguaje en la reproducción del conocimiento cultural. A partir de las perspectivas de corte relativista, se reconoce que sin el lengua-

je, serían imposibles la cultura y la trasmisión cultural, pues muchos aspectos de la cultura no son observables y, por tanto, requieren ser representados por el discurso u otras prácticas semióticas, y porque uno de los aspectos fundamentales de la cultura, su *significación*, requiere ser expresada discursivamente. También se asume que el conocimiento es relativo, en el sentido de que no se define en términos absolutos, como creencias verdaderas, como generalmente se hace en la tradición epistemológica occidental, sino por criterios o estándares dados en una comunidad epistémica. Al igual que en otras corrientes más centradas en el conocimiento contextual, desde los enfoques culturalistas se parte de la idea de un mundo, pero con diferentes conocimientos y, por tanto, con diferentes discursos acerca de ese mundo, debido a distintos patrones de conocimiento en diversas comunidades. De esta manera, son ampliamente aceptadas definiciones de cultura, como la formulada tempranamente por Goodenough en términos del conocimiento que los individuos deben tener para funcionar adecuadamente en una comunidad (1975).

Las diferencias epistémicas entre comunidades y culturas pueden tener consecuencias en los diversos niveles de las estructuras del texto y la conversación. Esto es evidente, por ejemplo, en el discurso pedagógico, en el que hay reglas establecidas sobre quién puede hablar y de qué manera, de acuerdo con el presupuesto básico de quién posee el conocimiento reconocido y quién no. Pero, como es de suponer, la diversidad cultural en la relación entre discurso y conocimiento no es solamente textual, sino que implica una amplia variedad de elementos del *contexto* o la *situación*, al igual que otro tipo de relaciones sociales y de interacción, por ejemplo, las determinadas por el poder. Por esto la cultura no se reduce al conocimiento o a la cognición, sino que incluye las *prácticas socioculturales*. De allí que la cultura también se defina por sus manifestaciones reales o usos dados por miembros concretos en situaciones sociales concretas, al igual que por sus productos culturales, como artefactos, o también por discursos concretos.

Sin embargo, no reducir la cultura a las prácticas, entendidas como manifestaciones o conductas observables, supone reconocer el papel fundamental del significado atribuido a las conductas u otros objetos simbólicos y actividades. Los sujetos internos y externos a las culturas se aventuran en diferentes tipos de interpretaciones tendientes a comprender estas prácticas. Dichas interpretaciones se basan en conocimiento compartido y otras creencias de la comunidad, de donde nociones como *significado* e *interpretación* se constituyen en elementos esenciales para la comprensión de las culturas. Resulta pues esclarecedora la idea de cultura propuesta por

Geertz, como la fuente de «sentidos» que da significado a los fenómenos de la vida cotidiana y permite interactuar socialmente:

El concepto de cultura que propugno... es esencialmente un concepto semiótico. Creyendo con Max Weber que el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido, considero que la cultura es esa urdimbre y que el análisis de la cultura ha de ser por lo tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones (Geertz, 1988, p. 20).

Desde la perspectiva cultural, resulta igualmente importante el concepto de *comunidad*, a diferencia de conceptos sociológicos como grupo o sociedad. En ese sentido, y en concordancia con lo expuesto anteriormente, las comunidades no solo se definen por creencias compartidas, conocimiento y el manejo de determinada lengua o lenguas, sino además, en términos de sus maneras de hacer cosas, es decir, por sus prácticas. Van Dijk define las comunidades culturales como:

Grupos de personas que comparten sistemas integrados de representaciones sociales (conocimiento, creencias, normas, valores, etc.) y sistemas de prácticas sociales (interacciones, discursos, rituales, etc.), dialécticamente relacionadas en el sentido en que las representaciones sociales controlan las prácticas sociales, y las prácticas sociales permiten la formulación, cambio, reproducción o transmisión de las representaciones sociales, especialmente a través del discurso y la interacción (Van Dijk, 2011, trabajo inédito).

La definición sociocognitiva de cultura como cognición y práctica situada, resulta pues crucial para el estudio de las relaciones entre conocimiento cultural y discurso como práctica cultural. Ambos son dependientes: sin el conocimiento los individuos no pueden comprometerse en el discurso o cualquier otra práctica cultural, y sin el discurso, el conocimiento cultural puede solo ser adquirido en términos muy básicos o marginales (Duranti, 2003).

En consecuencia con lo anterior, pensar en una educación basada en el reconocimiento de la diversidad, supone resignificar el lenguaje en toda su complejidad y reducirlo únicamente a su representación alfabética. La representación, la comunicación y la producción de conocimiento es posible a través de otros lenguajes que poseen igual valor y potencial de acuerdo con los usos y costumbres de los pueblos.

Sobre la necesidad de reconceptualizar la didáctica del lenguaje

La formación de profesores en el área de lenguaje, como un interés prioritario en educación, conlleva la reflexión sobre lo que constituye el saber profesional del profesor de nuestra área. Así, identificamos tres aspectos de la formación del profesor que, a la vez, nos proporcionaron los referentes para orientar el diseño y la práctica curricular y didáctica. Estos aspectos –constitutivos y relacionados– del saber profesional del profesor son:

- a. **El aspecto profesional**, relacionado con el conjunto de conocimientos que articula explicaciones sobre la educación como fenómeno social y político. Este tipo de componente formativo contribuye a configurar el para qué de la educación y de la acción del profesor.
- b. **El aspecto pedagógico**, relacionado con el conjunto de conocimientos que favorece la comprensión del contexto educativo e institucional como un espacio para la formación de las nuevas generaciones en un área específica: para qué, en qué formar; a quién formar; en nuestro caso, en el campo del lenguaje y la comunicación.
- c. **El aspecto didáctico**, referido al campo de formación específica y focalizada en un(as) área(s): la formación en didáctica del lenguaje y la comunicación.

Desde la identificación de estos tres tipos de referentes, hablar de didáctica del lenguaje hace referencia a uno de los componentes de la formación del profesor. Así, estaremos considerando la didáctica como una región de la pedagogía (Vasco, 2008) que cobra valor en cuanto define fundamentalmente la acción del profesor.

Como bien lo señala Camps (2006), la didáctica del lenguaje, o más bien de la lengua, es un campo disciplinar reciente, aún en comparación con la didáctica de otras disciplinas escolares como la de las matemáticas, la de las ciencias y la de las ciencias sociales. Por ejemplo, desde los estudios de la educación matemática en Francia, se habla de didáctica de las matemáticas desde los años 70, con los trabajos de Vergnaud (1976, 1979) y de Brousseau (1970, 1974, 1976), entre otros. Por ejemplo, es posible decir que la teoría de las situaciones didácticas de Brousseau es un trabajo continuo entre 1970 y 1990. No obstante la reflexión común, que orientó la constitución de la didáctica como campo disciplinar en las distintas

disciplinas escolares, es la que se sitúa en la necesidad de comprender los procesos de adquisición (en este caso del lenguaje, de las lenguas), del aprendizaje y de enseñanza de cada uno de los campos disciplinares.

Así pues, aunque estamos hablando de «didáctica del lenguaje», un primer hecho que caracteriza la constitución del campo, es que generalmente se restringe a la didáctica de la lengua y, específicamente, a las propuestas de enseñanza de contenidos lingüísticos bien delimitados y compartidos por la comunidad educativa (Camps, 2006). De ahí que distintos autores que teorizan sobre esta didáctica coinciden en identificar como objeto de la didáctica de la lengua el conjunto de procesos de enseñanza y aprendizaje de la misma. Según Mendoza (2006), desde las teorías lingüísticas emergentes en los años 70, orientadas a considerar aspectos de tipo psicolingüístico y sociolingüístico (Hymes, 1972; Krashen, 1977; Widdowson, 1978) en la evolución y desarrollo de las lenguas en los estudiantes, surge un nuevo marco epistemológico para la enseñanza de las lenguas que posiciona aspectos de tipos cognitivo y lingüístico. Desde esta perspectiva, durante varias décadas en el área de lenguaje se habló más de «enseñanza de las lenguas» que de didáctica, y se desarrolló con la finalidad de actuar sobre las situaciones de enseñanza y aprendizaje (Boutet, 1989). Para Coste (1994), esta etapa es la que define la entrada a la época científica de la didáctica de las lenguas. Así, aproximadamente desde 1986 se habla de didáctica de la lengua (Pujol, 1992; Mendoza, 2000; Lerner, 2001; Graves, 1991, Bronckart y otros, 1996; Camps, 1996, entre otros). Como marco comprensivo para situar una reflexión más amplia sobre la didáctica del lenguaje como campo de formación de profesores de esta área, proponemos dos elementos:

1) La necesidad de configurar el objeto de esta didáctica desde una perspectiva amplia del lenguaje. Nos referimos a la reconceptualización que hemos presentado en el numeral I de este texto.

2) Una visión sistémica de la didáctica del lenguaje que permita comprenderla en tanto campo de formación específica. Autores como Bronckart (1991) y Chevallard (1992) hablan del sistema didáctico, destacando la imposibilidad de considerar separadamente los elementos que lo conforman: el profesor, el estudiante y la materia objeto de enseñanza y de aprendizaje, que hay que considerar en la complejidad de relaciones que se establecen entre ellos.

En el contexto del proyecto *Alter-Nativa*, acogimos una perspectiva sistémica de la didáctica que la comprende como campo teórico-práctico articulador de explicaciones acerca de la naturaleza de las relaciones que se producen en el aula; es decir, las relaciones de enseñanza y aprendizaje, y por ello constituye también el campo natural de la acción del profesor (el que genera y orienta sus prácticas). En este sentido, el saber didáctico configura la idoneidad epistemológica del profesor y se caracteriza por ser un saber de tipo complejo, articulador de distintos elementos que, a la vez, permite generar articulaciones en el momento en que el profesor requiere concebir sus diseños didácticos, aplicarlos y evaluarlos. En términos globales, desde una perspectiva de la didáctica general, este saber se actualiza cada vez que el profesor inicia un proceso de enseñanza con un grupo particular; en este sentido, es un tipo de saber actuante que genera autonomía y se desarrolla en función de la experiencia profesional y del singular modo en que el profesor comprende e interpreta la realidad educativa en la que interviene. Se trata de un conocimiento de tipo didáctico sobre la didáctica del lenguaje (CALE, 2013). De ahí que postulemos que «Las relaciones didácticas construidas desde una perspectiva investigativa posibilitan al docente en formación descubrir saberes sobre la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje y la comunicación orientados a contextos diversos» (CALE, 2013, Referente No. 12). Identificar la manera en que se producen estas relaciones en el área de lenguaje y comunicación es parte de las tareas del desarrollo de una teoría sobre la didáctica del lenguaje y la comunicación.

Desde este punto de vista, y de manera muy general, destacamos relaciones como:

La relación del profesor con los contenidos del lenguaje y la comunicación que configura el marco epistemológico de la acción didáctica para la diversidad. Tendríamos que distinguir el campo de conocimientos que se produce como efecto de la investigación y la teorización de lingüistas, filósofos del lenguaje, sociolingüistas, psicolingüistas y comunicadores: este constituye el campo científico del lenguaje y la comunicación. En él y de él se nutre la formación de los profesores en el área de lenguaje y configura el referente epistemológico para sustentar marcos conceptuales, relaciones y teorías; pero no es la forma en que ha de ser enseñado este saber. Del mismo modo, el saber derivado de la práctica del lenguaje y la comunicación en el seno de una comunidad, es decir, el que construyen todos los individuos por participar y pertenecer a una comunidad de lenguaje, de lengua y de cultura (que muchas veces no pasa por la escolarización), constituye el saber experiencial para el profesor y es el referente para la contrastación

teórica; pero tampoco será la forma en que se ha de abordar la enseñanza. No obstante, la acción didáctica del profesor requiere beber de los dos saberes anteriores y convertirlos en un nuevo saber: el saber escolar del lenguaje y la comunicación, mediante la acción didáctica de diseñar y gestionar los procesos de enseñanza y de aprendizaje para contextos particulares.

La relación del profesor con los estudiantes y con los contenidos, que configura el contexto escolar para la formación en el campo del lenguaje y la comunicación. La relación básica entre profesores y estudiantes es ante todo una relación de comunicación que se genera en un contexto sociocultural específico denominado aula (Calderón, 2010) y con el propósito de promover aprendizajes, de acuerdo con un marco curricular. En este sentido, y situados en una perspectiva sociocultural del aula, se reconoce como acción fundamental del profesor la acción de enseñanza y como acción del estudiante, la de aprender. Acciones que han de ser teorizadas, reflexionadas y diseñadas por el profesor. Así, con respecto a este marco de las relaciones didácticas que configuran el contexto escolar, destacamos dos grandes aspectos para la formación del profesor: el contrato didáctico que define las relaciones entre profesores-estudiantes y saberes escolares, y las condiciones epistémicas de los actores escolares relacionados: los profesores y los estudiantes.

De manera general y corriendo el riesgo del exceso de síntesis, diremos que el profesor requiere aprendizajes de tipo actitudinal, epistemológico (en el área de lenguaje y comunicación y en sus procesos de aprendizaje) y estratégico sobre las maneras de reconocer estos saberes, de valorarlos y hacerlos visibles y de relacionarlos con los contenidos por desarrollar, de manera efectiva; es decir, se hace necesario construir el andamiaje que propone Vigotsky (1982) para generar una zona de desarrollo próximo en un ambiente de aprendizaje escolar, en donde tanto el estudiante como el profesor puedan monitorear lo aprendido a propósito de lo sabido anteriormente y de lo nuevo por interesante y útil para otras participaciones en los distintos contextos sociales.

Para concluir esta reflexión, y en la perspectiva anterior, es un hecho que la comunidad educativa e investigadora del lenguaje y la educación requiere consolidar el campo de la didáctica del lenguaje. Por ello presentamos, de manera breve, dos tipos de retos que requieren la acción investigativa en el campo de la didáctica del lenguaje y la comunicación. Al respecto, tomamos la propuesta de la Comunidad de Lenguaje y educación del proyecto *Alter-Nativa*.

Primer reto: la consolidación de la didáctica del lenguaje y la comunicación como campo de formación de profesores

Se requiere consolidar –curricular y didácticamente– una didáctica de la didáctica del lenguaje y la comunicación, basada en la comprensión de las relaciones didácticas en los procesos de enseñanza y aprendizaje del lenguaje y la comunicación en contextos de diversidad. Si asumimos el planteamiento de Chevallard (1985) de que las relaciones didácticas definen los roles de profesores y estudiantes y su vínculo con los contenidos, podemos comprender por qué la acción del profesor se inscribe en un sistema didáctico basado, según nuestro autor, en la «relación ternaria» entre los docentes, los estudiantes y el saber o conocimiento (que se enseña), que se desarrolla en una temporalidad específica (tiempo didáctico), en unas condiciones contextuales particulares y bajo un contrato didáctico que regula la acción didáctica.

Situar la acción didáctica del profesor en sus distintos momentos –*pre-activa* (diseño, planeación, elaboración de propuestas didácticas), *activa* (realización del diseño con los estudiantes) y *pos-activa* (evaluación, reflexión y valoración del proceso para continuar o para emprender uno nuevo)– es comprender este sistema de relaciones y, desde ahí, clarificar los aspectos y los factores que se ponen en juego en cada momento y cómo se relacionan en cada uno de ellos. Desde esta perspectiva, presentamos aspectos básicos de estas relaciones que favorecerían la estructuración de profesores para una acción didáctica formadora de los y las estudiantes en el campo del lenguaje y la comunicación, en contextos diversos.

En la propuesta de referentes para la formación didáctica del profesor, se consideran invariantes y variantes curriculares. Lo que denominamos invariante hace alusión a aquellos aspectos que están fuertemente relacionados con componentes **ineludibles del currículo** durante la formación de profesores. Adicionalmente, hallamos una relación de contención entre las dos categorías, pues en los variantes, habría que considerar aquellos elementos que, viniendo de invariantes, toman particularidades por contextos, criterios o condiciones particulares. Adicionalmente, hallamos un nexo entre **un principio curricular**: atender a la exigencia de formación de profesores, en este caso, «razón fundamental sobre la cual se procede» y la idea de «**cosa que entra a componer**», en este caso el currículo. Nos atenemos a la idea de las teorías curriculares de que en el currículo convergen conocimiento, sujeto y aprendizaje, básicamente. Dado que construimos un conjunto de referentes curriculares para la formación de profesores en el área de lengua-

je, los siguientes elementos cobraron el carácter de **campos necesarios en la formación** de un profesor de lenguaje:

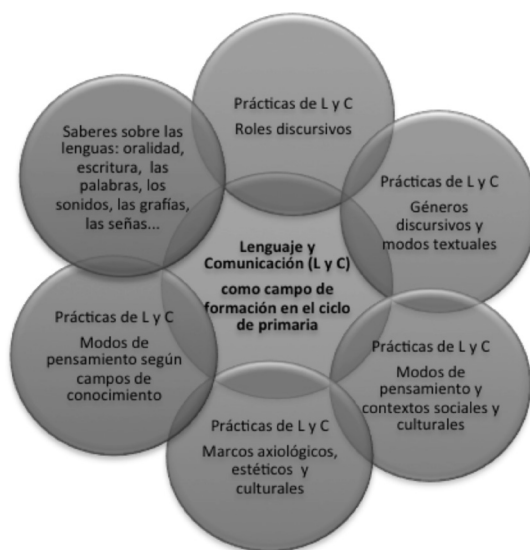
1. Formación epistemológica en lenguaje y comunicación. En este campo ubicamos un componente relacionado con las ciencias del lenguaje, considerando el lenguaje (perspectiva filosófica, cognitiva y socio-cultural), las lenguas (como sistemas, como factor de identidad y de cultura) y otros sistemas de comunicación (en una perspectiva semiótica, cultural, ética y estética).
2. Formación pedagógica en el campo del lenguaje. Ubicamos en este campo aspectos relacionados con el contexto de la educación (factores filosóficos, históricos, ético-políticos, organizacionales, administrativos y situacionales), políticas para la formación de profesores en el área de lenguaje (lineamientos curriculares, programas y propuestas, planes de educación, sistemas de evaluación del docente y de los estudiantes, etc.), la profesión del profesor y el saber didáctico sobre la didáctica del lenguaje y la comunicación.
3. Formación en didáctica del lenguaje y de las lenguas. En este campo ubicamos la formación específica relacionada con la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas y de los lenguajes no verbales (procesos de formación, de evaluación, enfoques metodológicos, etc.).

Es evidente que el aprendizaje y la enseñanza del lenguaje y de la lengua, cualquiera que esta sea, presenta particularidades que deben ser identificadas y visibilizadas durante los procesos de formación de docentes. Por ello la categoría de «variante curricular», identificada en CALE, busca plantear aquellos componentes que deben ser asumidos como variantes durante la formación del profesor en el campo del lenguaje y la comunicación, y para el proceso de enseñanza de la(s) lengua(s) en contextos de diversidad; por esta razón, se proponen los siguientes elementos generales para la identificación de aspectos diferenciadores:

- **Poblacionales**, desde la perspectiva de la diferencia de condiciones sociales, étnicas, sensoriales, culturales, cognitivas, generacionales, etc. Se trata de reconocer al otro como diferente, por distintas razones, pero ante todo, como un interlocutor.
- **Mediacionales**, desde la perspectiva de los sistemas y de la semiosis: lingüísticas (como lenguajes que median interacciones), comunicativas, instrumentales, mediáticas.

- **Lingüísticas, sistémicas:** se trata de reconocer diferencias en cada sistema lingüístico en cuanto a sus exigencias de conocimiento, uso e incorporación socio-cultural.
- **Socioculturales,** específicamente en los procesos y prácticas particulares en la comunicación y en las expresiones de las culturas y de los grupos sociales. Los distintos contextos de comunicación exigen el reconocimiento de diferentes funciones, intenciones, registros y usos de estrategias de comunicación.
- **Prácticas sociales de las lenguas:** se reconocen las diversas expresiones lingüístico-discursivas en relación con prácticas sociales diferentes: tipologías de textos y de discursos, etc.
- **Políticas** que diferencian sistemas educativos y generan marcos de acción en atención a condiciones diferentes de los sujetos y de los contextos.

En términos generales, a partir de los referentes construidos, proponemos las relaciones que objetivan la didáctica del lenguaje y la comunicación, y que orientarían tanto la acción didáctica como la investigación en didáctica del lenguaje. Aspectos específicos que, creemos, dan sentido al área de lenguaje en la formación, en este caso en el ciclo de primaria, y que contribuyen a dimensionar una didáctica de la didáctica del lenguaje orientada a objetivar la enseñanza en el ciclo escolar y que hacen parte de la formación del profesor de lenguaje y comunicación:



Gráfica 1. Relaciones que objetivan la didáctica del lenguaje y la comunicación

Desde el esquema anterior, es posible observar la multiplicidad de aspectos ligados a la enseñanza del lenguaje y la comunicación, que se inician en el ciclo de primaria y que continúan a lo largo de la escolaridad y de la vida misma. De ahí la importancia de formar a los profesores en los distintos aspectos y relaciones del lenguaje, pero desde la consideración de que formar en lenguaje y comunicación es formar al sujeto integral en sus dimensiones cognitiva e intelectual, afectiva, axiológica, socio discursiva y cultural, y que los niveles y la calidad del aprendizaje de los estudiantes en la escuela, dependen parcialmente de las características profesionales del profesor y de la calidad de su gestión pedagógica en la realización de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Segundo reto: incorporar las prácticas sociales y culturales de las comunidades diversas y, con ello, construir una comunidad educativa inclusiva, equitativa y justa

Formar a los profesores para actuar pedagógica y didácticamente en contextos de diversidad poblacional, situacional, lingüística y cultural, requiere consolidar aprendizajes de tipo teórico y práctico y de carácter práxico en formas de trabajo intelectual y actuativo en los distintos contextos educativos en los que interactúa o debe interactuar el docente:

- **Contextos interdisciplinarios:** entre profesores de distintas áreas, para tomar decisiones sobre las estructuras curriculares, y los enfoques y proyectos pedagógicos.
- **Contextos disciplinares:** entre profesores del área de lenguaje y comunicación, para configurar proyectos y programas del área.
- **Contextos de investigación educativa:** entre profesores e investigadores para orientar el aprendizaje desde el desarrollo de investigaciones en el aula como garantía de la calidad en la innovación en el aula.
- **Contextos pedagógicos o comunidades de aprendizaje:** entre profesores, asesores o expertos, a partir de reflexiones, análisis y discusión de proyectos pedagógicos en el área de lenguaje y comunicación, de proyectos transversales y de desarrollos específicos en el área, entre otros.
- **Contextos escolares o institucionales:** entre profesores y directivos para las discusiones del currículo, de los planes y proyectos pedagógicos institucionales, de las directrices institucionales, entre otros.

Adicionalmente, proponemos dos factores centrales en la formación del profesorado del área de lenguaje y comunicación para actuar en contextos de diversidad:

- **Situar al estudiante desde sus particulares condiciones (sensorial, intelectual, cultural, lingüística, social).** Uno de los aspectos de la formación del profesor es un marco de conocimientos de tipo ético, político, histórico, psicológico, socio-cultural y experiencial sobre los sujetos del aprendizaje. Educar no es solamente gestionar conocimientos o contenidos disciplinares empleando estrategias e instrumentos adecuados; el acto educativo encarna una profunda relación humana y humanística que pone en relación comunicativa sujetos de la enseñanza y del aprendizaje. Pero en particular, resulta fundamental que los sujetos de la enseñanza conciban el acto educativo desde la perspectiva de quien va a aprender –por ejemplo las poblaciones con limitaciones visuales y auditivas o las personas de comunidades indígenas, que se encuentran en contextos escolares de aprendizaje del español como segunda o primera lengua– de sus condiciones y particularidades, empleando para ello fundamentos de tipo teórico y experiencial.
- **Establecer el bilingüismo y el plurilingüismo de las poblaciones diversas como un derecho a las identidades individuales y culturales.** La diversidad lingüística es un fenómeno compartido por los países de América Latina (y en realidad de la inmensa mayoría de las naciones). El sentido de una política lingüística es propender porque los hablantes lleguen a desarrollarse como seres humanos que hablan, capaces de interpretar el mundo y de crearlo en su discurso, sin afectar el desarrollo lingüístico de quienes hablan lenguas diferentes en el mismo ámbito nacional. Favorecer que cada hablante habite plenamente su lenguaje y emprenda la aventura de encontrarse con el otro, con el mundo y consigo mismo; esto como un derecho fundamental que toda política lingüística debiera garantizar. Hoy más que nunca se hace necesario repensar la diversidad en una perspectiva democrática e intercultural. Sobre esa base, una política sobre el lenguaje, el bilingüismo y la educación intercultural bilingüe será más consistente en la medida en que se sepa a qué fines se apunta y se cuente con una conjunción de voluntades.

Una breve conclusión

Se hace necesario reconocer que asistimos a la configuración y consolidación de un campo académico y de un tipo de investigación especializado que es menos dependiente de teorías puramente disciplinares y que exige la generación de un saber propio de la didáctica del lenguaje, que ha de generar sus propios métodos, más flexibles y adecuados a los fenómenos que indaga: los procesos de enseñanza y de aprendizaje de los distintos aspectos involucrados en el desarrollo del lenguaje y la comunicación. En general, el campo admite flexiblemente diversidad de métodos y combinaciones metodológicas: experimentales, cuasi-experimentales, descriptivos, cuantitativos, cualitativos de tipo etnográfico, de investigación-acción, heurístico, tan solo con la condición de que sean elegidos bajo un criterio de adecuación coherente a las exigencias de los fenómenos investigados y de los propósitos establecidos (Rockwell, 2007, Averdlick, 2007, entre otros). Así, de manera general y a riesgo de sobre generalizar, podemos observar cómo métodos experimentales ayudarían mucho a la identificación de aspectos relacionados con el desarrollo fonético, fonológico y léxico de una lengua; los métodos descriptivos serían útiles en la observación de materiales y la identificación de sus potenciales usos en aprendizajes concretos: léxico, interactivo, de géneros del discurso (instrucciones, fórmulas, descripciones, explicaciones, etc.); como siempre, las etnografías permitirán la descripción, comprensión e interpretación de relaciones e interacciones en escenarios naturales; la investigación-acción será una opción adecuada para la evaluación de propuestas de intervención en el aula: los métodos heurísticos serán una fuente rica para la generación de relaciones y conceptualizaciones emergentes de la observación de escenarios naturales.

Referencias

CALE (2013). *Referentes curriculares con incorporación de tecnologías para la formación del profesorado de lenguaje y comunicación en y para la diversidad*. Resultados del Proyecto *Alter-nativa*, ALFA III, Unión Europea. México: Universidad Pedagógica Nacional (en prensa).

Bereiter y Scardamalia (1992). Dos modelos explicativos de los proceso de composición escrita. En: *Infancia y aprendizaje* No. 58, pp. 43-64.

- Camps, A. (Coord.). (2006). *El aula como espacio de investigación y reflexión: investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona: GRAÖ.
- Camps, A. (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona. GRAÖ.
- Casado Velarde, M. (1988). *Lenguaje y Cultura*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Cassirer, E. (1968). *Antropología filosófica. Introducción a la filosofía de la cultura*: México: FCE.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: MITP.
- Duranti, A. (2003). *Antropología lingüística*. Madrid: Akal.
- Echeverría, R. (1996). *Ontología del lenguaje*. Santiago: Dolmen Ediciones.
- Eco, U. (1977). *Tratado de semiótica general*. Barcelona: Lumen.
- Geertz, C. (1988). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Goodenough, W. (1975) [1971]. Cultura, lenguaje y sociedad. En: J. S. Kahn (Ed.). *El concepto de cultura: Textos fundamentales*, pp. 157-248. Barcelona: Anagrama.
- Gumperz, J. y Hymes, D. (Eds.) (1972). *Foundations in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Halliday, M. (1986). *El lenguaje como semiótica social*. México: FCE.
- Heidegger, M. (2000). *Carta sobre el humanismo*. Madrid: Alianza.
- Hymes, D. (1966). *On communicative competence*: Philadelphia: UPP.
- Kress, G., et ál. (2000). Semiótica discursiva. En: T. Van Dijk (Ed.) (2000). *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona: Gedisa.
- Mignolo, W. (2003). *Historias locales/diseños globales*. Madrid: Ediciones Akal.
- Moreno Fernández, F. (1998). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel lingüística.
- Palmer, G. (2000). *Lingüística cultural*. Madrid: Alianza.
- Peirce, Ch. S. (1988). *El hombre, un signo*. Barcelona: Editorial Crítica.

- Reynoso, C. (1986). *Teoría, historia y crítica de la antropología cognitiva*. Buenos Aires: Edición Búsqueda.
- Rockwell, E. (2007). *Hacia el aula intercultural. Experiencias y referentes*. México: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Van Dijk, T. (2000). *El discurso como interacción social*. Barcelona: Gedisa.
- Van Dijk, T. (2011). *Discourse and Knowledge*. Trabajo inédito.
- Vasco, C. E., Martínez, A., & Vasco, E. (2008). Educación, Pedagogía y Didáctica: una Perspectiva Epistemológica. En: G. Hoyos (Ed.). *Filosofía de la Educación*, pp. 99-127. Bogotá: Trotta.
- Voloshinov, V. (1992). *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Wittgenstein, L. (1968). *Investigaciones filosóficas*. Madrid: Tecnos.
- Zunzunegui, S. (1989). *Pensar la Imagen*. Madrid: Cátedra.